

ÉLÉMENTS INFLUENÇANT LA NATURE DES INTERACTIONS EN LIGNE DES APPRENANTS DE LANGUES

Catherine Jeanneau

University of Limerick, Language Support Unit

Christian Ollivier

Université/TUFM de La Réunion, laboratoire LCF-UMR 8143 du CNRS

Résumé : Cet article compare les interactions entre internautes apprenants ou non de langues sur un blog ouvert sur le monde et les interactions sur un forum didactique fermé réunissant des étudiants de FLE et des francophones volontaires. Sont étudiés, dans ces deux situations, les marques de l'identité des personnes impliquées et les aspects socio-affectifs présents dans les contributions. Les résultats montrent que l'aspect didactique de la tâche proposée et la présence de l'enseignant sur l'espace d'échanges déterminent, voire faussent la communication, les apprenants s'adressant en fait à leur enseignant plus qu'à leurs partenaires de communication directs. L'analyse des résultats conduit à des conséquences didactiques pour le développement de tâches authentiques ancrées dans la vie et des interactions sociales réelles.

Mots-clés : interactions, didactique, approche interactionnelle, web 2.0, blog, forum

1. Introduction

L'émergence des outils du Web 2.0, les progrès d'accès à Internet et la démocratisation de l'utilisation des ordinateurs ont mené à l'évolution des approches quant à la communication dans la classe de langue. Comme l'ont souligné Kern, Ware et Warschauer (2004), la communication médiatisée par ordinateur (CMO) s'est tout d'abord installée au sein de classes uniques mettant en jeu les différents acteurs d'un même groupe pour ensuite s'ouvrir au monde afin de pleinement exploiter les avantages linguistiques, cognitifs, socio- et interculturels qu'une communication exolingue ou entre les membres de diverses cultures peut offrir.

Cet article explore un domaine à la croisée de ces aspects puisqu'il s'intéresse, d'une part, à des interactions entre des apprenants de français langue étrangère et des francophones sur l'espace clos d'une plateforme d'apprentissage, et, d'autre part, à des échanges entre apprenants ou entre apprenants et locuteurs natifs sur un blog ouvert au monde. Cette recherche vise à faire ressortir les différences d'interactions en fonction des situations et à en tirer des conclusions pour le développement d'une didactique des langues utilisant les technologies du web 2.0.

2. Cadre théorique

2.1 Communication médiatisée par ordinateur

De nombreuses recherches montrent l'intérêt de la CMO pour l'apprentissage des langues. Les publications récentes sur ce sujet soulignent que celle-ci favorise l'apprentissage/enseignement des langues étrangères à travers l'interaction et la collaboration (Kitade, 2000). Lamy et Hampel (2007) mettent en évidence le fait que la CMO permet la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement et de nouveaux scénarios d'apprentissage grâce à l'adoption et à l'intégration dans la classe de langue d'outils flexibles et facilitant une interaction plus large entre un nombre croissant de participants. Ainsi, les outils du Web 2.0 ouvrent des possibilités quant aux acteurs de la communication, celle-ci peut avoir lieu entre locuteurs natifs et non-natifs (ce qui représente une grande partie des dispositifs de recherche actuels sur la CMO), entre groupes d'apprenants et/ou de non-apprenants, incluant des participants dans des scénarios d'apprentissage prédéfinis et donc non-choisis par l'apprenant (public captif) ou au contraire faisant appel à des participants libres de prendre part (ou non) à la communication (public non-captif). C'est ce large éventail de combinaisons qui nous a intéressés dans le cadre de cette recherche.

De plus, comme l'a souligné Hoven (2006), la CMO modifie également les paramètres de la communication, et ceci n'est pas sans conséquence pour l'enseignement/apprentissage des langues. Non seulement nous assistons à un élargissement des acteurs de la communication, mais cette communication peut être en temps réel (synchrone) ou différée dans le temps (asynchrone), elle peut en outre être multimodale, mélangeant texte, image, audio et vidéo.

Enfin, une communication médiatisée par ordinateur et en réseau signifie que les productions sont rendues publiques. Cette socialisation des productions offre des avantages d'ordres social, affectif et cognitif (voire métacognitif) (Mangenot, 2002), éléments faisant plus précisément l'objet de notre étude.

2.2 Aspects socio-affectifs de la CMO

Quand nous nous penchons sur les études liées aux aspects socio-affectifs de la CMO, nous constatons une dichotomie dans les résultats de ces recherches.

D'une part, certaines études indiquent que la CMO favorise l'expression de soi et des émotions. Fortement quantitatives et axées sur une comparaison de la CMO et de la communication en présentiel, les premières recherches à ce sujet ont confirmé que la CMO favorisait la perte des inhibitions et permettait ainsi une participation plus active et plus riche des participants (Kern, 1995). De plus, Hassan (2005) a démontré grâce à une étude de l'expression des émotions sur des forums en ligne (avec une analyse, entre autres, de l'utilisation des émoticônes), que plus l'expression des sentiments était forte parmi les apprenants, plus ceux-ci étaient impliqués dans le processus d'apprentissage.

Cependant, des études récentes ont également démontré que dans un contexte didactique, la CMO n'offre pas un dispositif d'échanges réel (phénomène accru dans le cadre d'un dispositif d'enseignement à distance). Le déficit socio-affectif provoqué par le manque de contact en présentiel a été évoqué entre autres par Lamy (2001) et Develotte & Mangenot (2004) :

« La gestion de l'interaction en ligne est d'autant plus problématique que les participants n'ont aucun contact présentiel. [...] il existe un déficit socio-affectif au départ, qu'il est important de compenser. » (Lamy, 2001, 142-143)

Ainsi, Ware (2003) a constaté que lors d'un échange exolingue, les étudiants participaient plus qu'à l'habitude de façon quantitative, mais ne s'impliquaient pas dans un réel échange interpersonnel comme le montraient un manque de questions directes au partenaire et les termes d'adresse utilisés entre partenaires, soulignant ainsi un déficit socio-affectif dans l'interaction en ligne.

2.3 Solutions suggérées pour pallier le manque de socio-affectif

Devant ce déficit au niveau socio-affectif, de nombreux chercheurs proposent de repenser le rôle du tuteur et plaident en faveur d'un renforcement de celui-ci afin d'aider à tisser un lien social entre les apprenants. En tenant compte de l'outil utilisé et des participants (ou des échanges existants), le tuteur doit adapter son rôle afin de permettre la mise en œuvre d'une dynamique interactionnelle (Lamy, 2001, Develotte & Mangenot, 2004). Il peut ainsi être appelé à gérer des difficultés de communication entre apprenants de cultures différentes (voire à expliquer ces différences interculturelles), à adopter un rôle de médiateur ou parfois même de soutien technique (Grosjean, 2005).

Si de nombreuses réflexions tournent ainsi autour du rôle de l'enseignant ou du tuteur, peu s'interrogent vraiment sur le fait que c'est peut-être la présence même de l'enseignant et le caractère didactique des tâches qui faussent les données de la communication. Peu proposent des tâches à réaliser dans des interactions sociales autres que celles unissant, d'une part, les apprenants entre eux et, d'autre part, l'enseignant et les apprenants. Peu de propositions sont faites en direction de tâches authentiques dépassant le cadre du groupe-classe. Les didacticiens, les auteurs de manuels et les chercheurs privilégient des tâches calquées sur celles de la vie réelle, des tâches qui préparent à accomplir des tâches similaires dans la vie personnelle ou individuelle à venir de l'apprenant, mais qui restent bien souvent coupées de cette vie réelle dans le moment de l'apprentissage. Les tâches proposées sont des tâches que les apprenants réalisent avec les autres apprenants et on reste bien souvent dans la simulation. Ainsi, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) ne prévoit que deux grands types de tâches (Conseil de l'Europe, 2001 : 121) : d'une part, des « tâches 'cibles' ou de 'répétition' ou 'proches de la vie réelle' » qui doivent correspondre à « des besoins de l'apprenant hors de la classe », d'autre part, des « tâches pédagogiques

communicatives [...] assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants » qui « visent à développer une compétence communicative » et sont fondées sur un « faire-semblant accepté volontairement ». Il n'est pas question de tâches réellement ancrées dans la vie réelle.

En 2006, Mangenot et Louveau ne vont pas non plus jusqu'au monde réel, se prononçant en faveur de tâches « vraisemblables » devant permettre à l'apprenant une communication authentique tout en le protégeant. Une tâche vraisemblable est définie comme une « *activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude¹ avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule* ». Dans un article publié en 2009 dans *Recherches et applications*, Mangenot et Penilla (2009 : 83) privilégient l'idée de « plausibilité » de la tâche, celle-ci étant fonction entre autres de « la pertinence et de la vraisemblance² de la mise en situation³ [...] proposée ».

Même Ellis se montre prudent : il définit ainsi l'authenticité situationnelle (*situational authenticity*) comme impliquant une *correspondance* entre la tâche proposée en cours de langue et une tâche de la vie réelle. L'authenticité interactionnelle (*interactional authenticity*) doit, elle, permettre une mise en œuvre de processus communicatifs présents dans la vie réelle (Ellis, 2003 : 305). Si Ellis reconnaît l'importance des deux authenticités, il se demande tout de même au final si, en contexte d'enseignement / apprentissage, il est jamais possible d'atteindre une complète authenticité situationnelle et/ou interactionnelle (Ellis 2003 : 334).

La réflexion d'Ellis se fonde sur une situation de classe traditionnelle n'envisageant aucune ouverture sur le monde telle qu'Internet peut actuellement la rendre possible. Envisager les potentialités offertes par le web 2.0 remet en cause les doutes d'Ellis sur la question de la complète authenticité, laquelle nous semble incontournable si on veut permettre aux apprenants d'être, dès le début de l'apprentissage, des usagers de la langue et d'acquérir une réelle compétence communicative telle qu'elle est définie notamment par la philosophie du langage.

2.4 La communication sous contrainte relationnelle

De nombreux philosophes du langage considèrent l'utilisation de la langue comme une co-action sous contrainte relationnelle (Jacques, 1985 et surtout Grillo, 2000). Selon Grillo, communiquer, c'est « *dire, à propos de quelque chose, quelque chose avec quelqu'un* » (Grillo 2000, 63), c'est agir avec quelqu'un pour co-construire du sens dans un contexte d'interaction sociale. Grillo (2000) place les interactions sociales en amont de toute communication et pose que c'est la relation sociale qui détermine les actes et l'intention même de la communication.

« À y regarder de près, l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire [...] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle. » (Grillo 2000, 257)

En résumé, communiquer, c'est co-agir en adéquation avec une interaction sociale donnée. Tant que l'on proposera à l'apprenant exclusivement des tâches non ancrées dans la vie réelle, on pourra certes le faire agir avec ses pairs sous la contrainte relationnelle qui les unit les uns aux autres, mais il n'y aura au final guère de variété. En outre, en situation d'enseignement / apprentissage, l'apprenant aura toujours plus ou moins tendance à considérer l'enseignant comme le destinataire final de son acte communicatif, celui-ci étant finalement assez souvent le seul lecteur des écrits des apprenants, écrits ne poursuivant guère d'autre intention que de

¹ Nous soulignons.

² Nous soulignons.

³ Nous avons ici supprimé un soulignement.

pratiquer la langue pour l'apprendre. Au final, l'apprenant peut aller jusqu'à faire semblant de communiquer avec un pair ou une personne fictive, mais s'adressera en réalité à l'enseignant, surtout lorsque celui-ci sera évaluateur de sa performance.

Le but de cette recherche est justement de montrer ce qui change dans les interactions langagières des apprenants selon qu'ils sont engagés dans une tâche fermée réalisée dans un cadre didactique dans lequel l'enseignant est un des destinataires et dans une tâche du monde réelle dont l'enseignant n'est pas le destinataire.

3. Méthodologie

3.1 Question de recherche

Partant du principe que toute communication est déterminée par l'interaction sociale dans laquelle elle s'inscrit, nous avons voulu étudier les éventuelles différences existant dans les interactions ancrées, d'une part, dans des situations d'enseignement / apprentissage avec présence de l'enseignant et, d'autre part, dans des situations dans lesquelles aucun enseignant n'est présent ou du moins visible comme destinataire des actions langagières de l'apprenant. Nous avons notamment observé si, placés dans des situations similaires, les apprenants avaient des comportements semblables à des locuteurs natifs ou non.

La recherche faisant ressortir un déficit au niveau socio-affectif, il nous semblait intéressant de nous demander tout particulièrement si, dans une interaction sociale hors de l'interaction apprenant-enseignant, l'aspect socio-affectif de la communication était plus présent. L'hypothèse était que les apprenants se comportent plus comme des locuteurs natifs en situation authentique de communication lorsqu'on leur propose une tâche présentant une forte authenticité situationnelle et quand ils ont l'occasion de s'adresser à un partenaire réel en absence d'enseignant-évaluateur sur la plateforme d'échange.

Finalement, quelques chercheurs, notamment Mangenot et Penilla (2009), faisant ressortir le risque potentiel de mettre en danger les apprenants en leur proposant trop de réalité, notre recherche s'est arrêtée sur cet aspect en analysant les risques de perte de face dans une tâche de la vie réelle sur Internet.

3.2 Objets d'observation

Répondant à l'appel de Kern, Ware & Warschauer (2004) qui soulignent l'importance de dépasser le cadre de l'étude d'un scénario unique pour s'ouvrir à l'observation de contextes d'apprentissage multiples, nous avons, pour répondre à nos questions, analysé des situations d'interaction sur des outils du web 2.0 dans des contextes différents, mais présentant de nombreux points communs.

3.2.1 Le plus bel endroit du monde – un blog du projet BABELWEB

L'un de nos objets d'étude était constitué de contributions des usagers du blog *Le plus bel endroit du monde* du projet européen BABELWEB (<http://www.babel-web.eu>), un projet *Life Long Learning* cofinancé par la Commission Européenne pour une période de deux ans (2008-2009). Coordonné par l'Université de La Réunion, il réunit neuf institutions éducatives européennes et a pour but de créer des modules d'utilisation et d'apprentissage des langues romanes, notamment l'espagnol, le français et l'italien. Chacun des dix modules conçus et réalisés par BABELWEB propose une tâche commune aux trois langues à réaliser sur un outil du web 2.0. *Le plus bel endroit du monde* est le premier module lancé, il s'agit d'un blog ouvert sur le monde appelant les internautes, apprenants et usagers des langues romanes, à présenter ce qui est pour eux le plus bel endroit du monde.

S'il faut s'inscrire pour devenir co-auteur du blog et publier un ou plusieurs articles, chaque lecteur peut réagir à ceux-ci en postant directement (sans inscription) un commentaire sur la page d'un article. Ce sont ces commentaires, publiés entre décembre 2008 et avril 2009, que nous avons analysés.



Figure 1: Page d'accueil du blog *Le plus bel endroit du monde* (BABELWEB)

3.2.2 Le projet SULIS

Ce projet a été mené sur une période de 8 semaines sur le forum de discussion de l'environnement d'apprentissage en ligne (Sulis) de l'Université de Limerick (Irlande). Il s'inscrivait dans le cadre d'un cours de langue de licence mention *français et études commerciales* comptant 24 étudiants de niveau intermédiaire à avancé. Ceux-ci devaient choisir un thème d'actualité sur lequel ils aimeraient discuter avec un partenaire francophone. L'enseignante du cours, soutenue par le Centre d'aide à l'apprentissage des langues (*Language Support Unit*), a recruté, parmi des collègues, connaissances et étudiants, 12 francophones qui ont accepté de participer au projet. Ont ainsi été constituées 24 dyades composées chacune d'elles d'un étudiant apprenant de FLE et d'un locuteur natif. Les étudiants ne disposaient d'aucune information sur l'identité de leurs partenaires, tous identifiés sur le forum par un pseudo à l'exception d'une étudiante dont le nom d'utilisateur était accompagné d'une photo. Les étudiants devaient ouvrir les échanges en postant une première contribution résumant un article de presse sur le sujet choisi. La suite était ouverte, mais les étudiants avaient pour consigne d'intervenir au moins trois fois dans l'échange qui s'instaurerait, ceci représentant une condition à la validation de l'unité d'enseignement.



Figure 2: Forum du projet SULIS

3.2.3 Similarités et différences entre les deux situations étudiées

Les deux projets s'inscrivent dans un cadre commun : ils sont tous les deux issus de l'approche actionnelle telle que définie dans le CECR et proposent une tâche qui dépasse le cadre du groupe. Les échanges sont, dans les deux cas, de type asynchrone. Ils sont accessibles à d'autres personnes que les seules personnes directement concernées ; sur Sulis, tous les membres du groupe et l'enseignant ont accès aux échanges des dyades, sur BABELWEB, l'ensemble des internautes peut lire les articles et les réactions à ceux-ci sous forme de commentaires. Finalement, les deux tâches tournent autour de l'expression de l'opinion : opinion sur un sujet d'actualité ou opinion sur ce qui est le plus bel endroit du monde.

A côté de ces points communs, les deux projets comportent des différences permettant une approche comparative. Ces différences sont essentiellement au niveau des acteurs présentant un continuum allant du public très captif au public libre. Nous obtenons ainsi 4 groupes de référence :

Le projet SULIS a été réalisé avec un public d'étudiants captifs sachant que leur enseignante lirait leurs contributions, celles-ci faisant partie intégrante de l'évaluation du cours. Dans les graphiques de résultats, ce groupe est nommé « étudiants ». Leurs partenaires francophones (groupe nommé « francoph. ») étaient nettement plus libres puisqu'ils savaient que leurs interventions ne seraient pas évaluées extérieurement par la suite, ils rendaient cependant service à l'enseignante du cours qu'ils connaissaient et avaient été informés que les étudiants avaient besoin de trois interventions pour valider leur cours. Sur BABELWEB, on trouve deux grands types de contributeurs : un public constitué d'apprenants participant au blog dans le cadre de leur cours de langue et qui réagissent à des articles de leurs pairs (ceux-ci ont pu aisément être identifiés : plusieurs publications provenant de la même IP dans un espace de temps de quelques minutes) et un public d'internautes libres – apprenants ou non des langues romanes – ayant découvert le site et y participant sans contrainte aucune. Dans les tableaux de résultats, les chiffres concernant les commentaires des apprenants sur des articles de leurs pairs sont signalés comme « App_App », tandis que les internautes libres sont regroupés sous la dénomination « contrib. libres ».

3.3 Constitution du corpus et approche méthodologique

Le corpus analysé se compose de la façon suivante : sur BABELWEB ont été étudiés 100 articles publiés entre décembre 2008 et avril 2009 de même que 117 commentaires

d'internautes approuvés par les modérateurs du projet⁴. Ceux-ci provenaient de 82 apprenant(s) connaissant les auteurs des articles commentés et de 35 internautes dont on peut supposer qu'ils ne connaissaient pas les auteurs des articles auxquels ils ont réagi. Sur SULIS, nous avons analysé 22 fils de discussions correspondant à 22 thèmes d'actualité. Par souci de rigueur, nous avons exclu deux dyades dont l'un des auteurs de cet article était le partenaire francophone. L'ensemble représente un total de 118 messages, correspondant à une moyenne de 5,8 messages par dyade et de 3 par étudiant et 2,7 par francophone.

Afin d'observer les comportements en ligne, nous avons adopté une méthodologie fondée sur l'analyse des discours médiés par ordinateur (Herring, 2004) qui offre une grande souplesse et permet de voir l'émergence de catégories d'analyse, la *Grounded theory approach* de Glaser et Strauss (1967). Cette approche combine des démarches quantitatives et qualitatives.

Cette méthodologie nous a menés à porter notre attention sur les aspects suivants : afin d'analyser les aspects socio-affectifs des interactions en ligne, nous avons observé la présence ou non de marqueurs d'identité, nous concentrant sur l'identité déclarative (Georges, 2008), donc sur les informations que le sujet donne sur lui-même : qui je suis, ce que je fais / j'ai fait, ce que je ressens, ce que je pense (en ne retenant que les opinions touchant à un autre aspect que le sujet de la tâche). Dans le domaine plus purement socio-affectif, nous avons repéré les marques d'expression d'un sentiment, marques verbales et non verbales, sous forme essentiellement d'émoticônes et de points d'exclamation.

Finalement, nous avons, pour répondre à notre seconde question, analysé l'expression de l'accord et du désaccord et les marques d'évaluation des contributions des autres participants.

4. Résultats

4.1 Présence de la personne

Avant d'entrer dans le détail des résultats, nous présenterons les données cumulées recensant les éléments verbaux et non-verbaux que les contributeurs ont placés dans leurs textes et qui donnent des informations sur leur personne : leur identité et leur façon de penser ou de ressentir les choses notamment. On note immédiatement une différence extrêmement importante entre les étudiants et les contributeurs libres ; si ces derniers – apprenants et locuteurs natifs confondus – inscrivent en moyenne 1,5 information sur eux-mêmes dans leurs commentaires, les étudiants ne le font que dans 39,4% des cas. Les apprenants réagissant à des articles de leurs pairs et les partenaires francophones des étudiants de Limerick présentent des résultats semblables : environ une information par contribution.

⁴ Les articles de même que les commentaires soumis par les contributeurs font systématiquement l'objet d'une modération par l'équipe de Babelweb. Ainsi, quelques commentaires en russe ou des commentaires à visée publicitaire par exemple ont été désapprouvés.

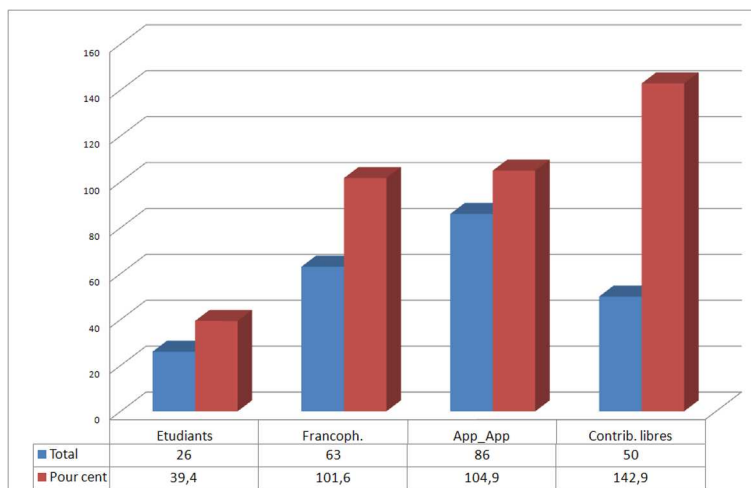


Figure 3: Ensemble des éléments donnant des informations sur les contributeurs

4.2 Expression verbale de l'identité

Nous regroupons ici toutes les informations verbales données par les contributeurs sur eux-mêmes, il s'agit d'indications sur qui ils sont, ce qu'ils font, ont fait ou envisagent de faire, sur ce qu'ils ressentent, etc.

Le graphique ci-dessous montre clairement que les contributeurs libres fournissent nettement plus d'informations verbales que tous les autres groupes. Chez les internautes ayant posté des commentaires à des articles publiés sur *Le plus bel endroit du monde*, on trouve en effet des informations verbales personnelles dans 80% des cas. Ceux qui fournissent le moins d'informations sont les étudiants captifs de Limerick : une information pour cinq contributions en moyenne.

Si l'on compare au sein du projet SULIS, on note des différences importantes entre les étudiants et leurs partenaires francophones, lesquels donnent des informations sur eux-mêmes dans 44,3% des messages, soit environ deux fois plus que les étudiants avec lesquels ils discutent.

On notera que le taux de présence d'informations verbales sur l'identité dans les commentaires postés par des apprenants sur les articles de leurs pairs est sensiblement aussi faible que celui des étudiants. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les personnes du groupe App_App ressentent comme les étudiants le fait de se trouver sur un site didactique et adoptent une attitude semblable à celle des étudiants, mais cela contredit les résultats suivants, notamment au niveau de l'expression d'un ressenti. Il nous semble plus logique d'expliquer ce phénomène par le fait que, se connaissant dans la vie réelle, ils éprouvent moins le besoin de construire leur identité sur le web vis-à-vis des auteurs des articles commentés.

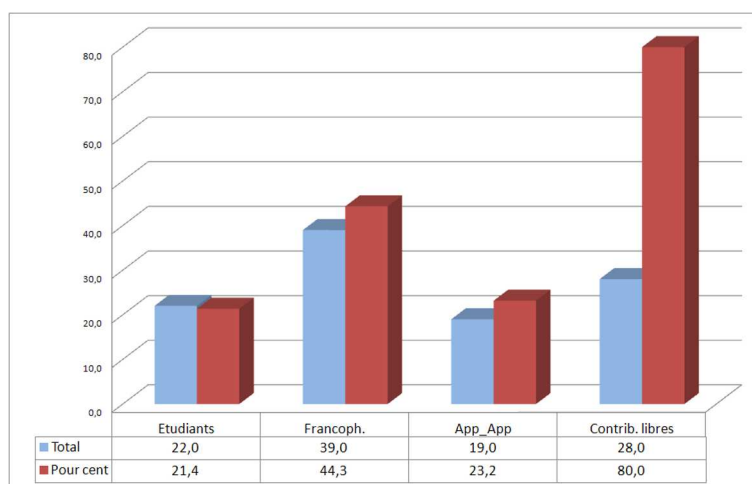


Figure 4: Expression verbale de l'identité

Dans l'expression de l'identité, nous n'avons pas noté de différence significative au niveau du contenu, que ce soit sur BABELWEB ou sur SULIS. On trouve sur BABELWEB essentiellement des informations sur le fait que l'internaute a ou non visité le lieu présenté ou souhaite s'y rendre⁵ :

Ça a été la première grande ville que j'ai visitée pendant ma jeunesse et elle m'a laissé une grande impression (babelweb1, 10/07/08)

Vivre à Florence est également mon rêve !

J'y vais moi aussi régulièrement depuis qqes années, en fait aussi souvent que je le peux; pour y trouver comme toi la sérénité et m'y ressourcer (christelle COUFOURIER, 11/04/09)*

Sur SULIS, les informations sont extrêmement variées, allant de l'expression de souhaits à des informations sur la situation même d'élocution comprenant des indications sur la situation personnelle⁶ :

Moi, j'espère travailler à l'étranger dans quelques ans mais pas à cause de la crise économique, c'est juste un rêve de moi. (IE, 09/04/09)

8 janvier, il est dix-neuf heures, je prépare le dîner pour la famille.. (FR, 04/03/09)

4.3 L'expression non verbale du ressenti

Pour rappel, nous avons mesuré cette donnée en recensant la présence d'émoticônes et de points d'exclamation dans les contributions étudiées.

La différence entre public captif interagissant dans un cadre didactique explicite et les autres publics est ici extrêmement visible. On remarque dans le discours des étudiants la quasi-absence d'émoticônes et de points d'exclamation : quatre messages seulement en contiennent, soit une présence dans seulement 6,2% des messages postés. Tous les autres groupes font état d'un usage nettement plus important des signes étudiés. Les contributeurs libres en utilisent dans 62,9% des cas, les partenaires francophones des étudiants irlandais en font un usage modéré – dans 38,7% des cas –, mais plus important que celui de leurs partenaires étudiants. Ceci peut s'expliquer par la conscience qu'ils avaient du caractère

⁵ Tous les commentaires cités étant accessibles sur Internet avec mention du pseudonyme de la personne l'ayant posté, nous n'avons procédé à aucune anonymisation supplémentaire. La date après le pseudonyme indique le moment de publication, celle-ci est également visible sur le site.

⁶ Les contributions des étudiants et des francophones n'ayant pas été écrites pour être visibles par des personnes hors groupe de référence, nous avons anonymisé les citations. IE indique qu'il s'agit d'un texte écrit par un étudiant de Limerick, FR par un francophone.

académique des échanges et éventuellement par leur âge en moyenne plus élevé que celui des étudiants. Le pic visible dans le groupe d'apprenants commentant des articles de leurs pairs – 81,7% des messages comportent les signes recherchés – peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit de jeunes⁷, donc plus enclins à l'usage d'émoticônes. Cela fait d'autant plus ressortir la faible présence de ceux-ci chez le public jeune que représentent les étudiants.

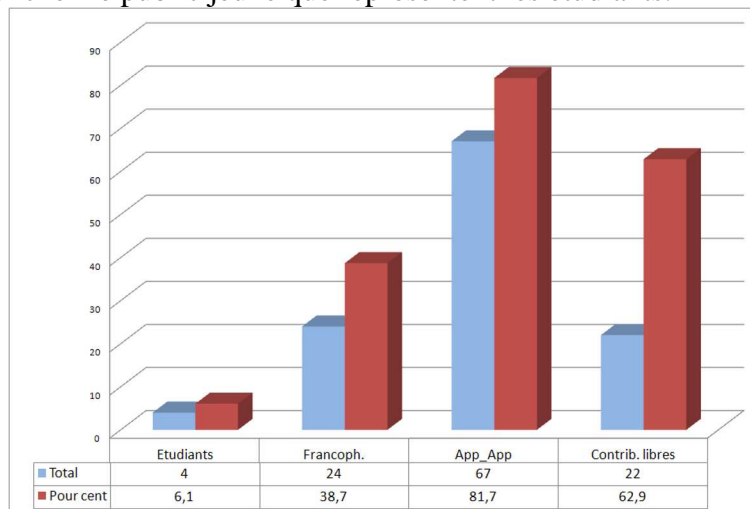


Figure 5: Présence d'émoticônes et points d'exclamation

4.4 Accord et évaluation positive versus désaccord

Si l'on compare l'expression de l'accord ou d'une évaluation positive et l'expression du désaccord, le résultat le plus signifiant est l'évidente suprématie des réactions positives sur les réactions négatives. Le groupe App_App fait état de seulement 14 marques d'accord ou d'évaluation positive des articles commentés, mais ce chiffre reste nettement supérieur à celui du désaccord dans le même groupe (7). Dans le groupe des contributeurs libres, les réactions positives sont au nombre de 9 alors que le nombre des réactions négatives ne dépasse pas 5.

Dans le groupe SULIS, étudiants et francophones rédigent fréquemment un commentaire positif sur les contributions de leur partenaire : les étudiants inscrivent un retour positif dans 77,3% de leurs contributions et les francophones dans 64,5%. L'expression du désaccord est, en revanche, très rare : elle apparaît 10 fois chez les étudiants et seulement 2 fois chez les francophones.

Il nous semble surtout important de retenir que les réactions négatives restent marginales.

⁷ D'après les informations dont nous disposons, il s'agit essentiellement de scolaires et de publics jeunes d'écoles de langue espagnoles.

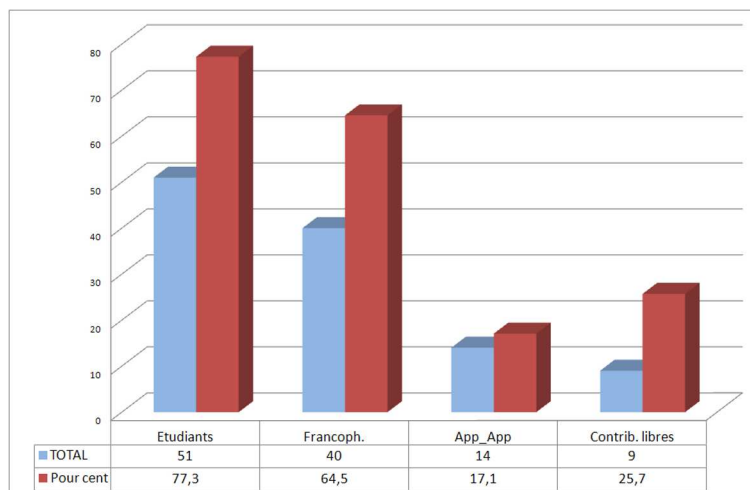


Figure 6: Marques d'expression de l'accord ou d'une évaluation positive

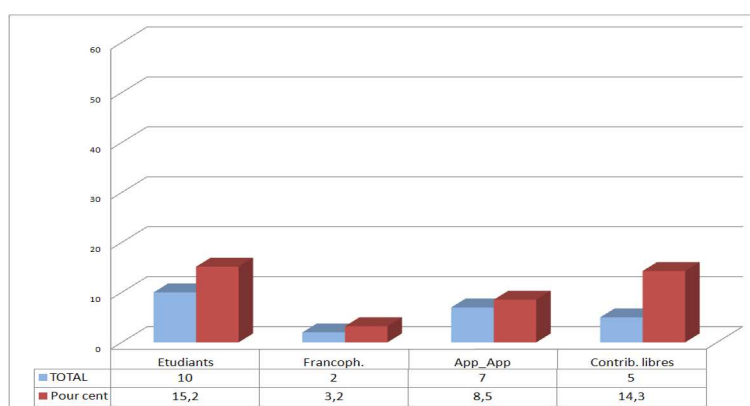


Figure 7: Expression du désaccord

Une analyse qualitative nous conduit, en outre, à relativiser encore l'expression du désaccord. Sur le forum SULIS, l'expression d'une divergence d'opinion est systématiquement précédée d'une marque d'accord. Il s'agit essentiellement d'une façon de faire vivre les échanges autour d'un thème spécifique et de relancer la discussion. Dans une discussion sur la lutte contre l'obésité infantile, l'étudiante irlandaise écrit ainsi :

Je suis d'accord avec toi que c'est nécessaire d'avoir des aliments sains et nutritifs dans les cantines mais je pense que c'est les parents qui sont le problème principal parce qu'ils achètent la nourriture industrielle pour leurs enfants. (IE, 08/04/09)

Sur BABELWEB, nous faisons le même constat. Seul un commentaire négatif se montre plus direct et peu nuancé. Il s'agit d'une réaction à un article sur un village du nord de la France, réaction postée, semble-t-il, par une habitante de ce village peu satisfaite de la description faite par l'auteur de l'article original. Il est intéressant de noter que cette critique contient une phrase qui édicte une règle de comportement pour les usagers du site :

lorsqu'on veut décrire un site sur le net, il faudrait s'efforcer de ne pas entacher sa vision des choses par des réflexions subjectives qui si elles sont réelles dans l'imaginaire est loin d'être vrai. (Vinciane, 03/05/09)

Dans tous les autres cas, on retrouve un fort souci de relativisation. Soit le désaccord est précédé d'un accord :

Menorca est un bel endroit, oui mais je peux dire que Zanzibar est le bel endroit du monde. (ashamahmoud, 04/02/09)

Soit il est nuancé par l'utilisation d'un émoticône :

je ne suis pas d'accord :D Barcelona est plus belle ;D;D (hugo streeksoff, 26/01/09)

Soit il est signalé comme étant une opinion purement personnelle et ne constituant ainsi aucun jugement de valeur porté sur l'opinion contestée. C'est le cas d'une réaction opposée à un article présentant Athènes comme le plus bel endroit du monde :

À mon avis, Athènes est une ville sale et désordonnée et les gens conduisent beaucoup mal. (lilianaral, 06/03/09)

On notera, pour finir, la plus grande présence de l'accord dans le groupe SULIS que dans le groupe BABELWEB. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'échanges au sein de dyades alors que, dans le cas du *Plus bel endroit du monde*, il y a un aspect nettement moins bilatéral, mais cela peut aussi être dû au fait qu'à la différence de BABELWEB, il s'agissait d'échanges multiples devant conduire à des confrontations d'idées. Le plus important nous semble cependant de retenir que les réactions positives dominent clairement face aux réactions négatives et que les réactions négatives sont généralement relativisées ou qu'elles font référence à des règles explicites ou implicites de comportement à avoir ou non sur le site en question.

5. Analyse des résultats

On remarque clairement que c'est la situation la plus clairement pédagogique – dans laquelle l'outil de communication est mis en place et géré par l'enseignante (ou une personne l'assistant) et dans laquelle les contributions des apprenants sont lues également par l'enseignante et font partie d'une évaluation – qui présente le moins de marques d'identité et de socio-affectif. On constate clairement que, contrairement à ce que Gonzales (2007 : 19) avait noté chez les étudiants qu'elle avait étudiés, la communication avec un francophone n'a pas favorisé l'établissement d'une « relation personnelle permettant ainsi aux correspondants d'aborder des thèmes d'ordre personnel et même intime » même si les francophones ont eux donné des informations sur eux-mêmes et exprimé des sentiments dans leurs contributions.

Ceci peut s'expliquer par la conscience que les étudiants avaient de la présence de l'enseignante et que, pour la majorité d'entre eux, ils ont considéré cette tâche comme une activité didactique à réaliser dans le cadre des consignes données par l'enseignante. C'est donc la relation enseignante-apprenant qui domine largement les échanges reléguant la relation entre partenaires au second plan. La présence de l'enseignant-évaluateur détermine de façon évidente les données de la communication, menant à une moindre présence de l'étudiant en tant que personne pour laisser une plus grande place à l'apprenant. Les apprenants discutent en surface avec un partenaire francophone, mais s'adressent au final à leur enseignante, respectant ce qu'ils pensent être les critères de qualité que celle-ci appliquera pour l'évaluation. Ceci les amène à se comporter différemment de leurs partenaires et d'autres jeunes sur le web – et probablement de façon différente de leur habitude dans une situation non didactique. L'enseignant ayant un rôle d'évaluateur des échanges, l'étudiant qui a un comportement s'adaptant à l'interaction apprenant-enseignant fait preuve d'une évidente compétence communicationnelle telle que définie par Grillo, mais au final, une communication authentique avec des francophones ne s'établit pas.

En revanche, moins les contributeurs ressentent la situation comme étant didactique, plus ils ont tendance à fournir des informations sur eux-mêmes et à donner une dimension socio-affective à leurs interventions. Ils n'écrivent plus pour l'enseignant, mais ils écrivent pour leurs partenaires de communication premiers : leurs pairs ou les autres internautes.

Qu'en est-il de la potentielle mise en danger des apprenants dans ces situations authentiques ? Si les marques d'évaluation positive ont été moins nombreuses sur le blog ouvert que sur le forum fermé, il n'en reste pas moins que les réactions négatives restent extrêmement rares dans les deux cas et qu'elles sont dans la très grande majorité des cas

accompagnées d'éléments les atténuant. Le risque de perdre la face est donc très faible – sans compter que l'utilisation de pseudos sur le blog ouvert contribue également à limiter fortement ce risque. Il semble que, tant que l'internaute respecte les règles du site et autrui, il n'est pas, lui-même, mis en danger. La seule vraie critique non nuancée a été exprimée sur BABELWEB par une internaute qui a eu le sentiment que l'auteur de l'article original ne respectait pas les règles du site. Ceci recoupe l'analyse de Bys (2008 : 4) qui, se référant à Hugon, relève sur Internet, un « *narcissisme de groupe, [un] abandon éphémère de soi, pour mieux se fondre dans un collectif qui rappelle la tribu des origines. Une tribu avec des règles d'appartenance [...].* » On peut en conclure que tant que l'individu respecte les règles explicites ou implicites du groupe d'utilisateurs d'un site, il court peu de risque de perte de face.

6. Conclusions didactiques

Si, d'une part, comme nous l'avons vu, en présence de l'enseignant, qui fixe et évalue la tâche, la communication entre deux partenaires n'est pas une communication authentique entre ces deux personnes, il est nécessaire de fournir, en plus des tâches vraisemblables, proches de la vie réelle, et des tâches didactiques, des tâches inscrites dans la vie réelle, i.e. dans de réelles interactions sociales, des tâches dont le destinataire et évaluateur ne soit pas l'enseignant, mais le ou les partenaires de l'interaction sociale dans laquelle elles s'inscrivent. On pourra ainsi aider l'apprenant à développer une compétence plurielle tant communicationnelle qu'actionnelle puisque, comme le rappellent Brassac et Gregori (2000 : 5), les actions doivent aussi être considérées comme contextualisées dans des « situations authentiques, interactionnelles ». En outre, comme nous l'avons montré dans une recherche portant sur une autre tâche de la vie réelle (Ollivier, 2007), une telle approche peut être synonyme de forte motivation pour les apprenants qui ont l'occasion d'être des usagers de la langue entrant en contact avec d'autres usagers, certains étant locuteurs natifs.

Le web 2.0 propose de nombreux sites participatifs, mais il n'est toujours pas aisé, pour l'enseignant, de trouver un site adapté au niveau de ses apprenants et aux objectifs d'apprentissage. C'est de là qu'est née l'idée de « didactique invisible » développée au sein du projet BABELWEB. Le concept est emprunté à Augusto Boal, un praticien et théoricien du théâtre, qui propose, dans le cadre de son théâtre de l'opprimé, de mettre en œuvre un « théâtre invisible » dans lequel le spectateur assiste, dans la vie de tous les jours, à une représentation théâtrale à caractère social sans jamais apprendre qu'il s'agit de théâtre, le but étant que le spectateur s'implique dans la scène qu'il voit jouer en tant qu'acteur social et qu'il parle de ce vécu avec d'autres personnes par la suite.

La « didactique invisible » sur la Toile consiste à créer des sites à visée didactique sans leur donner le moindre aspect didactique afin que l'apprenant ne ressente pas sa participation à ce site comme une action visant exclusivement l'apprentissage des langues, mais qu'il s'engage dans une tâche authentique inscrite dans des réelles interactions sociales avec les autres usagers du site. L'apprenant doit avoir l'impression de se trouver sur un site « normal » tel qu'il en existe des centaines sur Internet.

La didactique invisible sur le web a de plus l'avantage de protéger l'apprenant même si le risque de perte de face reste restreint comme nous l'avons montré. La présence invisible de concepteurs-didacticiens permet, le cas échéant, un filtrage d'articles ou de commentaires aux propos déplacés ou trop virulents.

Dans un tel dispositif, le rôle de l'enseignant peut évoluer : il n'est plus le destinataire et l'évaluateur des productions de ses apprenants, mais peut être perçu par eux comme un expert en langue pouvant les aider à rédiger des textes correspondant à l'interaction sociale définie par le site.

Le concept semble fonctionner puisque, comme les résultats de cette recherche le font clairement ressortir, même les apprenants participant sous l'impulsion de leur enseignant au premier blog lancé par BABELWEB semblent adopter un comportement proche des internautes libres. En outre, le site attire également des locuteurs natifs, ce qui était un des objectifs du projet qui entend mettre en contact locuteurs natifs et apprenants par le biais des articles et des commentaires publiés.

Que l'on adopte ou non l'idée de « didactique invisible », si l'on veut vraiment préparer l'apprenant à être un acteur social compétent, il nous semble essentiel de lui donner aussi l'occasion de co-agir et de communiquer avec des personnes différentes dans des relations interpersonnelles variées et réelles. Ceci peut se faire en adoptant une approche résolument interactionnelle qui propose des tâches permettant à l'apprenant de faire quelque chose avec des personnes réelles et variées en dépassant le cadre du groupe apprenants-enseignant.

Bibliographie

- BRASSAC C. et GREGORI N., 2000, « Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique », dans *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26, pp. 55-66. Egalement disponible en ligne (version citée) : <http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/poznan.pdf> [juin 2009]
- BYS C., 2009, « Le grand carnaval », dans *Sociétés de l'information*, 49. http://manuscritdepot.com/edition/documents-pdf/SDLI_49_juin08.pdf [juin 2009]
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. Egalement disponible en ligne : www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf [juin 2009]
- DEVELOPTE C. et MANGENOT F., 2004, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », dans *Revue Distance et Savoir, Énigme de la relation pédagogique à distance*, 2-3, pp. 309-333.
- GRILLO E., 2000, *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*, Peter Lang, Publications Universitaires Européennes, Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien.
- ELLIS R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- GEORGES F., 2008, « Les composantes de l'identité dans le web 2.0, une étude sémiotique et statistique. Hypostase de l'immédiateté », dans *Actes du 76ème congrès de l'ACFAS : Web participatif : mutation de la communication*, Institut national de la recherche scientifique, 6-7 mai 2008, Québec. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/27/70/PDF/FGeorges_Hypostase.pdf [juin 2009]
- GLASER B.G. et STRAUSS A.L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, De Gruyter, New York.
- GROSJEAN S., 2005, « Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social : le cas de l'apprentissage collaboratif à distance », dans *Actes de colloque SIF : Les institutions éducatives face au numérique, 12-13 décembre 2005*, Paris nord. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001406/en/> [juin 2009]
- JACQUES F., 1985, *L'espace logique de l'interlocution*, Presses universitaires de France, Paris.
- GONZÁLEZ L., 2007, « Echanger par courrier électronique : construire une relation personnelle et s'appropriier la langue étrangère » dans *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007*, M-N. Lamy, F. Mangenot, E. Nissen (coord.), <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>. [juin 2009]

- HASSAN X., 2005, « lol, :-), : Interactions en ligne, émotions entre les lignes », dans *Journée d'étude : émotions et interactions en ligne, ENS, 17 mars 2005*, Lyon. <http://w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/17032005/prog.htm>. [juin 2009]
- HERRING S., 2004, « Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior », dans *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* S.A. Barab, R. Kling, R. et J.H. Gray, (coord.) Cambridge University Press, New-York, pp. 338-376.
- HOVEN D., 2006, « Communicating and interacting: An exploration of the changing roles of media in CALL/CMC », dans *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal (CALICO)*, 23, pp.233-256.
- KERN R., 1995, « Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production », dans *Modern Language Journal*, 79, pp. 457-476.
- KERN R., WARE P. et WARSCHAUER M., 2004, « Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research », dans *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 243-260.
- KITADE K., 2000, « L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC : Collaborative Interaction in Internet Chat », dans *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 13, pp. 143-166.
- LAMY M.-N., 2001, « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », dans *Interactivité, interactions et multimédia*, R. Bouchard et F. Mangenot (coord.), ENS Editions, Lyon, pp. 131-144.
- LAMY M.-N. et HAMPEL R., 2007, *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- MANGENOT F., 2002, « Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », dans *Enjeux*, 54, p. 166-182.
- MANGENOT F. et LOUVEAU E., 2006, *Internet et la classe de langue*, CLE International, Paris.
- MANGENOT F. et PENILLA, F., 2009, « Internet, tâches et vie réelle », dans *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Recherches et applications, n°45, E. Rosen (coord.), Clé International, Paris, pp. 82-90.
- OLLIVIER C., 2007, « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », dans *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007*, M.-N. Lamy, F. Mangenot, E. Nissen (coord.), <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>. [juin 2009]
- WARE P., 2003, *From involvement to engagement in online communication: Promoting intercultural competence in foreign language education*. Thèse de doctorat non-publiée, Université de Californie, Berkeley.

Notices biographiques

Catherine Jeanneau : coordinatrice d'un centre régional d'aide à l'apprentissage des langues. Domaines de recherche : langues et technologies, communautés de pratique, stratégies d'apprentissage, apprentissage en autonomie. Mél. : Catherine.jeanneau@ul.ie

Christian Ollivier : enseignant-chercheur en didactique des langues. Domaines de recherche : web 2.0 et approche (inter)actionnelle, intercompréhension, plurilinguisme, évaluation. Coordinateur de différents projets européens : Babelnet, DidacTIClang, Intercom, Babelweb. Mél. : ollivier.christian@gmail.com